

PREFAZIONE

Le classi multilingue e la presenza diffusa di studenti plurilingui (con diversi gradi di consapevolezza della loro situazione linguistica), richiedono oggi agli insegnanti di riconsiderare la concezione della lingua che si sono forgiati nel corso della formazione nell'istituzione scolastica, concezione che trova la propria base nei programmi e nei documenti ufficiali.

Insegnare una lingua nella “*pre-consapevolezza che le altre lingue esistono e che ci influenzano anche senza che noi lo sappiamo*”¹ e mettere in pratica approcci pedagogici adeguati sono il risultato di un processo formativo di cui l'elaborazione della propria autobiografia linguistica (AL) rappresenta una tappa fondamentale.

I contributi presenti in questa monografia della rivista *Italiano LinguaDue* sono incentrati sul tema della formazione degli insegnanti nell'ambito sopra citato ed esplorano da diversi punti di vista il tema delle autobiografie linguistiche come strumento tras-formativo. La pubblicazione esplora i seguenti temi:

- il plurilinguismo e le strategie volte a farne una risorsa nella gestione delle classi multilingue così come il ruolo delle AL nella formazione degli insegnanti;
- le competenze che gli educatori dovrebbero acquisire per i loro interventi nelle classi multilingue e il ruolo svolto dall'elaborazione della propria AL come una delle esperienze chiave nel processo auto-riflessivo di presa di coscienza;
- l'esigenza di tener conto, nell'analisi delle AL e nella valutazione del loro impatto, delle condizioni e del contesto di “produzione”, nonché delle modalità adottate nel proporle agli insegnanti;
- testimonianze dei docenti/formatori impegnati nell'elaborazione della propria AL sugli effetti e sui risultati prodotti da questa esperienza.

Apri l'insieme dei contributi il testo introduttivo di Nicole Blondeau e Eleonora Salvadori, *Autobiografie linguistiche: per una ricostruzione riflessiva degli itinerari esistenziali e professionali degli insegnanti*, che pone in correlazione il racconto di esperienze e l'analisi dell'impatto dei lavori del Consiglio d'Europa e della ricerca nella Didattica delle lingue straniere sulla loro riflessione e presenta la loro personale concezione delle AL, il loro approccio pedagogico e gli effetti del processo di scrittura sulla loro elaborazione. Come affermato più sopra, queste tematiche sono affrontate da varie angolazioni in altri articoli.

Quattro le parti che compongono questo numero:

1. Il plurilinguismo e la didattica delle lingue e delle culture.
2. La formazione e le competenze di un insegnante riflessivo.
3. Le AL: come proporle, produrle, analizzarle, valutarle?
4. Le AL : quali i risultati attesi?

¹ «Quando parlo di plurilinguismo, qualcuno mi dice subito: “Ah, sì, quante lingue parli?” Non si tratta di parlare lingue diverse dalla propria. Piuttosto, è il modo stesso di parlare la propria lingua, di parlarla chiusa o aperta; di parlare nell'ignoranza della presenza di altre lingue o nella preconsapevolezza che altre lingue esistono e che ci influenzano anche senza che noi lo sappiamo. Non è una questione di scienza, di conoscenza delle lingue, è una questione di immaginazione delle lingue. E, quindi, non si tratta di giustapporre le lingue, ma di metterle in rete». E. Glissant, L. Gauvin, 2010, *L'imaginaire des langues* Gallimard, p. 27 (traduzione di Eleonora Salvadori).

1. IL PLURILINGUISMO E LA DIDATTICA DELLE LINGUE E DELLE CULTURE

Muriel Molinié, affronta gli approcci e le pratiche da adottare per le AL affinché abbiano come esito il «coltivare dinamiche di autoformazione degli insegnanti nel campo sociale e professionale del plurilinguismo/pluriculturalismo francese». Nel suo articolo *Recherches biographiques et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues*, Muriel Molinié sottolinea che uno dei rischi maggiori da evitare è che i docenti a cui le AL vengono proposte come momento di autoformazione diano spazio in modo esclusivo, nella loro elaborazione, al fattore soggettivo, trascurando di inserire il proprio itinerario in uno specifico contesto sociale e storico. Altrettanto grave il rischio che essi ignorino, nella ricostruzione del proprio percorso di apprendimento linguistico e nella loro formazione, i vincoli istituzionali che hanno pesato su tale esperienza. In altre parole, si sottolinea l'esigenza di valorizzare nelle AL gli elementi che permettono di mettere in relazione l'esperienza individuale con il collettivo. Molinié propone che «i docenti-ricercatori [...] comincino a introdurre articolazioni creative tra i livelli micro-meso e macro-sociologici delle loro autobiografie linguistiche».

Adottando nel suo contributo una prospettiva storica, **Simon Coffey**, in *Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilingualism*, mette in discussione l'"invenzione" e l'imposizione nei secoli passati del monolinguisma da parte degli stati nazionali (una lingua, una nazione, una cultura). Secondo Coffey, è soprattutto nei sistemi educativi nazionali che possiamo riscontrare l'origine della tradizionale concezione monolingue dell'identità, che è alla base della formazione di un insegnante chiamato a trasmettere ai suoi allievi una visione sacralizzata e difensiva dei confini linguistici dell'idioma nazionale. Una visione che non valorizza la diversità linguistica e culturale come risorsa. Nel panorama attuale scientifico e istituzionale è sempre più necessario che un insegnante strutturi con i colleghi in formazione e al tempo stesso con gli apprendenti di tutti i livelli un nuovo, aperto, plurale immaginario linguistico. Coffey propone le AL come strumento per la formazione del nuovo insegnante, sottolineando i limiti che devono comunque essere riconosciuti in ambito scientifico a questa produzione.

Il plurilinguismo nelle nostre società (e nelle nostre classi) è esplorato da **Graziella Favaro** nel suo contributo, *Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione*. Dopo aver analizzato le diverse fasi di acquisizione della lingua da parte di un apprendente non nativo, Favaro esamina il rapporto con le proprie lingue che caratterizza alcuni autori translingui. Ci offre così l'analisi di alcuni estratti di testi autobiografici scritti da autori che hanno sperimentato l'adozione di un idioma "altro" per esprimersi. Emerge che la ricostruzione autobiografica dei propri itinerari linguistici rappresenta una sorta di riparazione in relazione alla separazione (più o meno volontaria) dalla lingua madre nell'espressione e nella creazione, un percorso terapeutico ed euristico al tempo stesso. Questo sguardo autoriflessivo può rappresentare un importante punto di partenza, uno stimolo per l'insegnante che intenda assumere consapevolmente il proprio plurilinguismo e lo racconti in una narrazione autobiografica.

Isabella Gruber e il CEBS-Team austriaco hanno ampiamente sviluppato l'aspetto didattico e pedagogico del plurilinguismo nelle classi multilingui. Nel loro contributo, *From plurilingual teaching to plurilingual examination*, gli insegnanti troveranno una miniera di suggerimenti per sviluppare e valorizzare il plurilinguismo nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. La comunicazione plurilingue viene analizzata in dettaglio e diventa una risorsa importante per favorire il trasferimento di

competenze parziali da una lingua all'altra. Elemento centrale dell'articolo è la questione della valutazione della competenza plurilingue con la proposta di diverse attività didattiche per testarne l'acquisizione. Siamo qui nel campo della didattica delle lingue e, anche se l'argomento della formazione è trattato solo marginalmente, gli strumenti proposti richiedono la consapevolezza da parte degli insegnanti di come si possano sfruttare le risorse di una comunicazione plurilingue.

2. LA FORMAZIONE E LE COMPETENZE DI UN INSEGNANTE RIFLESSIVO

Consapevoli della centralità degli insegnanti nel processo di acquisizione della lingua da parte degli apprendenti, **Ana Isabel Andrade, Michel Candelier, Maddalena De Carlo**, in *Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues: instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel?*, propongono uno studio centrato sull'analisi e la valutazione di diversi referenziali di competenze per questa categoria professionale. Al centro c'è una duplice domanda che è in linea con le attuali preoccupazioni: quali competenze si richiedono a un insegnante che lavora con classi multilingue? Quali competenze per un insegnante riflessivo nella sua pratica di insegnamento e nella gestione del processo di auto-formazione? Gli autori dell'articolo analizzano dapprima i referenziali di competenze che sono stati sviluppati negli ultimi anni. Riferendosi al *CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Compétence e risorse*², ricordano che questo testo dettaglia le competenze previste per gli studenti plurilingui. Avanzano quindi la proposta di sviluppare un nuovo quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, che chiamano *Quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti agli approcci plurilingui*. In tale documento saranno descritte le competenze che l'insegnante dovrebbe acquisire per accompagnare il discente target previsto dal CARAP. È qui che il fattore "biografico" è riconosciuto come una delle strategie in grado di sviluppare la riflessività degli insegnanti ed è qui che le AL sono menzionate come uno strumento indispensabile in questo processo.

Stéphanie Galligani, in *La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langues. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES)*, riferisce a proposito di esperienze condotte nel laboratorio LIDILEM³ a partire dall'analisi di un corpus di AL redatte da docenti. Il suo obiettivo è quello di verificare se queste possono rappresentare per gli insegnanti di L2 (FLE in questo caso), che intervengono in classi multilingue con alunni plurilingui, il punto di partenza di un processo di presa di coscienza della propria attività professionale e delle rappresentazioni della materia da insegnare. La ricercatrice prende come riferimento le tre fasi individuate da Causa⁴ e analizza le AL, trovandovi conferma che per gli insegnanti questa scrittura riflessiva riesce a mettere a distanza e a modificare le rappresentazioni del proprio monolinguisimo e dei processi di apprendimento linguistico.

² Michel Candelier (coordinatore), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz – Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2012. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*, in *Italiano LinguaDue*, 2012, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

³ LIDILEM - Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

⁴ Causa M. (2012), "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues", in *DIRE*, 2, pp. 62-72.

In ambito universitario, scrivere la propria AL è la prima attività che **Silvana Cavagnoli** propone ai propri studenti nel master per futuri docenti. Nel suo articolo, *Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico*, dopo aver ripercorso la storia di questo strumento di autoformazione, presenta il lavoro basato sull'esame di 100 AL scritte dai corsisti per il quale utilizza come modalità l'analisi dei contenuti. L'obiettivo è quello di offrire ai suoi studenti l'opportunità di conoscersi all'inizio della loro formazione, di prendere coscienza delle proprie rappresentazioni delle lingue e del processo di insegnamento/apprendimento.

3. LE AL: COME PROPORLE, PRODURLE, ANALIZZARLE, VALUTARLE

In questa sezione sono raccolte le testimonianze delle esperienze di scrittura delle AL nella formazione degli insegnanti e nella ricerca/analisi sugli strumenti appropriati per implementarle, analizzarle e valutarle.

Cristina Fraccaro e **Antonella Strazzari** sono da tempo impegnate in interventi di formazione con insegnanti ed educatori che operano in diversi settori. Nelle loro azioni formative, come prima tappa hanno proposto l'elaborazione delle AL in un percorso volto a sensibilizzare i destinatari sul ruolo della lingua nel loro universo e sul rapporto plurale con i linguaggi del loro repertorio. Nel loro contributo "*Ogni persona è linguisticamente una città di mare*": fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti, le due autrici presentano gli strumenti utilizzati (in primo luogo, le silhouette da colorare), gli approcci adottati e riportano le reazioni, gli effetti, gli impatti emotivi e cognitivi, quando i momenti di restituzione e di socializzazione delle analisi fanno emergere i riferimenti a situazioni e contesti collettivi.

Il contributo di **Edith Cognigni**, *Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi*, si propone di fornire strumenti per l'analisi delle AL in quanto storie di vita. Cognigni ci presenta un'ampia gamma di dispositivi che ci permettono di analizzare, con diversi gradi di profondità, i molteplici livelli di significato che le AL possono trasmettere. Si concentra principalmente sulle prassi che è possibile adottare per l'analisi delle AL nella loro struttura narrativa, illustrando i numerosi approcci che i ricercatori utilizzano per studiare le narrazioni da diverse angolazioni.

L'articolo seguente, *Littératures des migrations et des exiles: espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues* di **Nicole Blondeau**, **Ferroudja Allouache** e **Anthippi Potolia**, sottolinea l'importanza di queste produzioni letterarie nel processo di elaborazione delle autobiografie linguistiche. I testi autobiografici o di auto-finzione narrativa scelti sono considerati come spazi di riflessione e di apertura a percorsi plurilinguistici/pluriculturali e come stimoli per la scrittura per gli studenti e per gli insegnanti. Il modulo di formazione dei formatori sviluppato nel quadro del progetto europeo IRIS è un esempio concreto della possibilità di introdurre in modo efficace i testi letterari nei dispositivi delle autobiografie linguistiche.

4. LE AL: QUALI I RISULTATI?

Questa sezione affronta la questione dell'impatto che può avere sui singoli docenti o formatori l'elaborazione della propria Al come strumento di auto-formazione.

Se la scrittura autobiografica è una cura di sé, il luogo in cui si svolge la formazione è

anche un elemento importante per facilitare l'emergere di narrazioni e riflessioni. **Gipo Anfosso** e **Ludovica Danieli**, in *Alla Penicina. Scrivere di sé insieme. Tracce di un seminario residenziale*, ricordano l'importanza del "setting" che può influenzare l'atteggiamento dei partecipanti, favorire momenti di interazione e di confronto ricchi e solidali e facilitare un profondo scambio con se stessi a partire dall'incontro e dalla riscoperta delle parole dell'infanzia. Questo contributo affronta il tema della scrittura delle AL da una duplice prospettiva. Ci propone la storia di un'esperienza e il suo impatto emotivo e cognitivo sui partecipanti e la presentazione di questo percorso collettivo alla ricerca delle parole che ci hanno forgiato e che riemergono grazie al lavoro della memoria e della scrittura.

Il rapporto tra i livelli micro-meso-sociologici di cui parla Muriel Molinié (vedi sopra) e il riferimento all'ambiente specifico altamente evocativo della situazione italiana del dopoguerra, quando i dialetti erano ancora la lingua madre della maggior parte degli italiani⁵, sono centrali nel contributo di **Silvana Borutti**, filosofa del linguaggio. Il suo testo, *Frammenti della mia storia linguistica*, si presenta in forma di AL, una testimonianza precisa di ciò che la lingua italiana "ufficiale" ha significato per una giovane studentessa, dialettologa all'origine, che ha conquistato la lingua dell'istituzione con fatica; ci parla del disagio iniziale e dell'enorme piacere provato nel consolidare la propria padronanza della lingua standard. L'acquisizione dei vari codici (scritto formale, orale sostenuto, orale colloquiale, ecc.) è al centro della sua formazione, non solo professionale, ma anche sociale, identitaria ed emotiva. La ricostruzione di questo itinerario colloca la sua esperienza individuale nel quadro dell'evoluzione sociale e culturale di un Paese che si cerca e si costruisce.

Una prospettiva simile ispira il testo di **Duccio Demetrio** "Parole di giorni lontani". Per leggere le autobiografie linguistiche di Tullio De Mauro, che propone l'analisi della AL scritta da un monumento della linguistica italiana, Tullio De Mauro, il padre di tutti gli studi socio-politici sulla costruzione di questo idioma come lingua nazionale dopo l'unità d'Italia. Demetrio è lo studioso che, in Italia, ha approfondito gli studi sulle produzioni autobiografiche e sul ruolo della scrittura personale nella costruzione della nostra memoria individuale e collettiva. L'autobiografia linguistica di De Mauro⁶ è una sobria ma struggente testimonianza del modo in cui le PAROLE hanno segnato e strutturato il suo itinerario linguistico intimo e professionale. In un'appendice, Demetrio evoca il suo percorso personale: riporta l'esperienza fatta, nel contesto sociale e politico dell'Italia tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta, con un pubblico di lavoratori⁷ cui chiedeva di ricostruire per iscritto la propria "storia personale"⁸, per far emergere e sistematizzare le conoscenze e le competenze che essi avevano accumulato lungo il loro percorso culturale e professionale tra la fabbrica e il "fuoco" delle lotte sindacali.

Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori

⁵ Negli anni '50 più della metà degli italiani avevano l'italiano come lingua madre.

⁶ Tullio De Mauro *Parole di giorni lontani*, il Mulino, Bologna, 2006.

⁷ Nel 1973 in Italia, a partire dal contratto collettivo dei metalmeccanici, viene ottenuta dai lavoratori la possibilità di frequentare in orario di lavoro corsi istituzionali per acquisire il diploma di scuola media.

⁸ "Le storie personali" era l'attività iniziale di scrittura proposta ai corsisti delle 150 ore, una ricostruzione delle loro esperienze professionali e culturali realizzate in ambiti di apprendimento informale e non formale.